

Una didáctica especial para un grupo peculiar: la educación de adultos en Melilla

María José Molina García

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

Resumen

A menudo, los adultos que acceden a programas de educación, afrontan su formación compensatoria “aprovechando” las metodologías y los materiales de otros niveles educativos ajenos a sus propias y peculiares características. Sin embargo, es sabido que no puede haber una didáctica específica sin considerar al grupo destinatario, que, en el caso de los adultos, es, a veces, relegado a un segundo plano. Generalmente, este grupo puede tener una dificultad añadida: que gran parte de sus integrantes procedan de otros países con distinto idioma, como en el caso de Melilla, con los hablantes de amazige.

Este artículo pretende esbozar las bases de una didáctica destinada a la Educación de Adultos, así como reivindicar su contemplación en la formación de los futuros maestros.

Resumé

Souvent, les adultes qui accèdent aux programmes de l'enseignement, affrontent leur formation “en profitant” des méthodes et des autres niveaux éducatifs qui ne répondent jamais leurs caractéristiques. Cependant, on sait qu'on ne peut pas éxister une didactique spécifique sans envisager le groupe destinataire, en ce cas, les adultes, qui sont, quelques fois, relégués. Généralement, ce groupe peut avoir une autre difficulté: qu'ils procèdent des autres pays avec une langue absolument différente, par exemple à Melilla avec les parlants en amazige.

Cet article veuz designer les bases d'une didactique destinée à l'Éducation des Adultes et revendiquer aussi sa place dans le currículo des professeurs en formation.

1. Introducción

Es un principio indiscutible que debe haber una didáctica específica adaptada al perfil de cada grupo destinatario (si entendemos por didáctica las estrategias y métodos planificados para ese grupo) ya que sin el conocimiento de éste no puede diseñarse aquélla adecuada y correctamente. Sin embargo, la Educación de Adultos ha sido, tradicionalmente, una ramificación de la enseñanza que se ha abastecido, a menudo, de metodologías y materiales de otros niveles educativos ajenos a sus

características peculiares. Por otra parte, es competencia de los profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación, de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de Magisterio, preparar a sus alumnos en estas tareas educativas, ya que son maestros y maestras los que desempeñan gran parte de la labor pedagógica en este nivel de la enseñanza.

Parece lógico pensar que los adultos presentan unos rasgos bien distintos a los del resto de grupos que configuran la enseñanza reglada. Son superiores en maduración personal, en experiencias vividas, puntos de vista, ideologías y metas trazadas, prioridades, etc; pero inferiores, en muchos casos, en destrezas mentales, habilidades lingüísticas y, en general, carecen de todos los recursos que los años escolares proporcionan a los educandos. Pero, además, todo este cuadro puede verse agravado por circunstancias de otra índole. En general, suelen tener, por estos motivos, baja la autoestima, por lo que es necesario que ganen confianza y mejoren su autoimagen para convencerse de sus posibilidades de aprender.

Provengo de una ciudad fronteriza (Melilla) en la que existe un contacto de lenguas. Esta circunstancia, según Appel y Muysken (1996), puede conducir a un bilingüismo y a un fenómeno sociológico denominado diglosia. Conviven en esta ciudad personas cuya lengua materna es distinta al castellano. De ellas, algunas son residentes pero otras traspasan diariamente la frontera española para transacciones comerciales aunque vivan en el país contiguo. Incluso, a veces, se da la extraña situación de que hombres y mujeres con reciente nacionalidad española, tienen serias dificultades de comprensión y de comunicación en el idioma oficial de su nuevo país de residencia, lo que no deja de suponer un grave freno para desenvolverse en la vida diaria. Este panorama social está perfectamente representado en las aulas de todos los niveles educativos, incluido el que nos ocupa, convirtiéndose en un obstáculo difícil, que hay que afrontar.

Esta problemática, que, hasta hace unos años, estaba ubicada en ciudades y comunidades concretas por razones geográficas o laborales, es hoy una realidad mucho más extendida y extrapolable a cualquier nación. La emigración y la inmigración, indistintamente de sus partidarios y detractores, es un hecho que, en el plano educativo, cuestiona métodos y obliga a diseñar nuevas estrategias.

2. Hablantes bilingües

Siguán y Mackey en la definición recogida por Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996: 9), considera el ideal de bilingüe como aquella “persona que, además de su primera lengua, tienen competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra según la circunstancia”, a lo que añaden en otra obra: “bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua (Ruiz Bikandi 2000: 20). De esta definición se desprende una serie de implicaciones (Ruiz Bikandi, op. cit., y Mesa/ Sánchez, op. cit.):

1. Suele mantener una independencia de ambos códigos, separados ambos, de forma que cuando emplea la lengua X o la lengua Y lo hace espontáneamente sin elegir conscientemente entre las posibilidades de un código u otro. De lo contrario hablaríamos de préstamos e interferencias.

2. Alternancia de códigos, es decir, pasa de uno a otro rápida y casi inconscientemente.

3. Traduce de un sistema lingüístico a otro, aunque no sea fácil ni lo hagan perfectamente, es decir, son capaces de expresar los mismos significados en los distintos sistemas lingüísticos en que son competentes o de transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y.

Según todo lo expuesto, se deduce que ser bilingüe supone (Appel/ Muysken, op. cit.):

1.- Tener destrezas en las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, a las que Baker (1997) añade una quinta: pensar.

2.- Tener fluidez conversatoria y competencia lingüística escolar en cualquier ámbito, no sólo en un contexto determinado.

3.- Que el bilingüismo pueda ser funcional, es decir, que el hablante pueda emplear una lengua y otra a su elección o según su competencia en las funciones lingüísticas enunciadas por Jakobson.

Según la clasificación sobre tipos de bilingüismo que realizan Sánchez y Fortaleza, recogida por Mesa/ Sánchez (1996, op. cit.), el bilingüismo del grupo de adultos de los que hablamos, sería *compuesto*, desde el punto de vista de la relación lenguaje-pensamiento, ya que necesitan la traducción de un idioma a otro para

expresarse, *dominante*, según la competencia alcanzada en cada uno de los idiomas, pues su expresión es mejor en un idioma que en otro, *tardío*, pues la adquisición de la segunda lengua se produce en la edad adulta, desde el punto de vista de la identidad cultural del hablante podemos encontrar individuos *biculturales* (con doble pertenencia e identidad cultural), *monoculturales* (con identidad cultural sólo en una lengua) y *aculturales con anomia* (si no existe identidad cultural o ésta está tan mal definida que el sujeto no se identifica). Por último, según el prestigio sociocultural, el bilingüismo melillense es sustractivo, ya que la valoración de la segunda lengua queda a expensas de la primera. Esto es lo que Ruiz Bikandi (op. cit.) denomina *diglosia* y lo justifica argumentando que socialmente las lenguas no tienen el mismo estatus. Este autor define este término como el desequilibrio que, en la coexistencia de dos lenguas, se produce a favor de una de ellas por razones de relación social, económica y política, calificando cada una de ellas como “lengua fuerte”/ “lengua débil” o “lengua mayoritaria”/ “lengua minoritaria”.

Es difícil que, en la práctica, una comunidad lingüística utilice dos lenguas para el mismo propósito, las mismas situaciones y con las mismas funciones. En Melilla, se cumplen las características que expone Siguán (recogidas en la obra de Mesa/Sánchez, op.cit.) para la lengua fuerte y la débil, en este caso, el castellano y el amazige, respectivamente. La primera se emplea en las funciones superiores de la vida social, es escrita, se utiliza en los niveles sociales altos y en la ciudad y contiene vocabulario para todos los campos científicos. Mientras que la lengua débil es familiar y oral, no está normalizada, se emplea en los niveles inferiores y en zonas rurales y manifiesta carencias de vocabulario en algunos campos científicos.

3. Actitudes de los adultos ante el aprendizaje de una segunda lengua

A estos rasgos deberíamos añadir otros que enumera Boukous para la lengua amazige de Melilla y que están recogidos en la obra de Mesa/Sánchez (1996, op. cit., 14): se trata de una lengua no codificada, histórica, independiente respecto al árabe, vital (pues supone el idioma materno de las personas de procedencia marroquí), tiene un valor simbólico (ya que constituye el imaginario de sus hablantes y es parte de su identidad) y presenta mezcla de códigos, en este caso con el castellano (tanto intra como interoracionales o en forma de coletillas, amén de una alternancia lingüística a veces relacionada con la funcionalidad del lenguaje. A veces se producen préstamos léxicos de la L2 a la L1, por influencia cultural, para

resolver ambigüedades, para encontrar nuevos sinónimos más expresivos, para establecer nuevas distinciones semánticas o, incluso, por un uso inconsciente (Appel y Muysken, op. cit.).

Es oportuno, además, mencionar las actitudes que manifiestan los adultos en la adquisición de una segunda lengua, según nos recuerdan Villalba y otros (2001), ya que se acoplan perfectamente al grupo de adultos al que hacemos mención en este artículo:

1. Presentan mayor variedad entre un individuo y otro “tanto en lo que se refiere al tipo de procesos que éstos siguen como al nivel de acercamiento a la lengua, en este caso el español, que pueden llegar a alcanzar” (p. 43). Esto nos lleva a descubrir distintas fases de interlengua (término acuñado por Selinker en 1972 y “que se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua” (Appel, op. cit.:125). Estas fases son predecibles y van escalonadas en su evolución y, aunque hay peligro de fosilización e incluso de regresión, no hay que confundirlas con las interferencias lingüísticas que son totalmente subjetivas y sin ningún tipo de parámetro de control.

2. Han perdido totalmente la capacidad innata de adquirir lenguas (al contrario que en los niños, por ejemplo), por lo que han de recurrir en este caso a procesos conscientes y más reflexivos, como la traducción sistemática o los mecanismos propios de resolución.

3. Como consecuencia de lo anterior, parten, para este aprendizaje, de su propia lengua “porque sabe que la lengua que tiene que aprender es también una lengua natural que cubre las mismas necesidades comunicativas y expresivas que su lengua primera y que, también al igual que su lengua primera, estará integrada por elementos léxicos con significados individuales que se combinan sintácticamente formando oraciones para producir significados más complejos. La exposición a los datos le irá evidenciando en qué situaciones su lengua materna puede ser una ayuda porque se da una similitud de estructuras, y en qué medida no le servirá y tendrá que usar otras estrategias de aprendizaje” (43-44).

4. Su ansia comunicativa, a pesar del riesgo que corren a equivocarse, les impide atravesar un período silencioso como en el caso de los niños: “El hecho de partir de la lengua primera es una de las causas que explica esta ausencia de período

silencioso. Igual que sucedía con los adolescentes, parece que los adultos son incapaces de frenar sus necesidades comunicativas y se lanzan a producir, utilizando la traducción sistemática de su propia lengua como base. La consecuencia es que las oraciones que producen están plagadas de errores que, a diferencia de lo que sucedía con los adolescentes, no llegan a solucionarse nunca en algunos casos, quedando, por tanto, fosilizados” (44).

5. “El problema fundamental en el proceso de adquisición de los adultos no se centra en los principios generales de la lengua que son comunes a todas las lenguas naturales. El problema se situaría en todo aquello que diferencia a las lenguas, especialmente la adquisición de la morfología y la adquisición del léxico relacionado con su proyección en la sintaxis. Esto último englobaría., por ejemplo, casos en los que el aprendiz es incapaz de saber cuándo tiene que usar *ser* y cuándo *estar* (...)” (44). De ahí que busquen en la sistematicidad de la gramática un alivio en su duro aprendizaje.

6. Su forma de aprender no es escalonada, sino que tratan de acometer la oración en su totalidad. “(...) este abordar la oración en su totalidad parece consecuencia de la transferencia de las categorías gramaticales y la oración de la lengua materna y va en detrimento de la corrección en el proceso de aprendizaje. Los adultos tampoco son capaces de construir este esquema poco a poco como lo hacían los niño, y el resultado es la gran cantidad de errores que se producen, principalmente en todos los aspectos morfológicos. Da la sensación de que al incorporar todas las categorías *de golpe*, no hay posibilidad de controlar la morfología a ellas asociada” (45).

7. Tienen un papel crucial las características psicológicas: “(...) a mayor alejamiento cultural y mayor retraimiento psicológico se hacía más difícil avanzar en el aprendizaje de una segunda lengua” (46).

8. El factor edad es decisivo, debido a la pérdida de plasticidad cerebral, un hecho irrefutable.

9. Se deduce la necesidad imperante de un orientador o profesor y de una metodología específica: “Lo dicho hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre la gran importancia que tiene el profesor en la adquisición /aprendizaje de una segunda lengua, pues es muy difícil que puedan llegar a dominarse los aspectos morfológicos y las peculiaridades léxicas de la misma si no es con ayuda del profesor y con una metodología específica y adecuada” (46).

Por otro lado, Ruiz Bikandi (op. cit) nos indica los factores más influyentes en la adquisición de la segunda lengua, a saber:

1.El *input* o entrada que debe ser rica en cantidad y calidad, es decir con demostración de distintas situaciones de habla, contextos, etc.

2.El *output* o experiencia rica de habla de los propios sujetos aprendices.

3.Las *características personales*: edad, aptitud, motivación, actitudes, personalidad y uso de estrategias.

4. Educación de adultos como “trabajo pedagógico social”

A la vista de lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que en la E.A. de Melilla es posible encontrar dos grupos sociales que, a veces, pueden combinarse formando parte del mismo sujeto:

1.- Un grupo integrado por aquéllos para los que existe dificultad de iniciar un proceso de aprendizaje si carecieron de oportunidades anteriores o sufrieron experiencias de fracaso escolar. Por ende, resultaría cuanto menos paradójico, recrear el mismo esquema escolar que provocó el abandono del sistema educativo reglado, aunque sus necesidades y motivaciones hayan variado, pues actualizaríamos en su memoria idéntico desánimo.

2.- Para otros, la marginación social y la pertenencia a un medio desfavorecido económicamente, implica una percepción bien distinta a la que tienen sus profesores sobre la importancia que tiene la formación para la solución de sus problemas cotidianos. Si a esto se añade la reiterada distancia entre los códigos lingüísticos empleados por el profesor y por los miembros del grupo, es de suponer la dificultad de comunicación que se hallará en las actividades que se realicen.

Según todo lo explicado, se impone una didáctica especial basada en lo que Lázaro González (1990) denomina “trabajo pedagógico social”, es decir, configurar una intervención pedagógica especial dirigida a adultos que tengan carencias sociales o problemas de integración en los sistemas educativos ordinarios. Según esto, los objetivos o principios a seguir deberían enunciarse en este orden:

1. Descubrir e interpretar necesidades y expectativas de los grupos en situaciones sociales peculiares.

2. Organizar un proceso formativo con esos grupos.

También será necesario planificar y programar una actuación docente a partir de las características y experiencias del grupo que inicia la formación (datos personales, historial educativo, necesidades, expectativas, características culturales, etc.) que han ido perfilándose a lo largo de este artículo.

Hace unos años en Melilla, a raíz de un estudio de campo efectuado por el INEM, se confirmó la sospecha de la existencia de una bolsa de desempleados carente de formación o con formación muy básica que no tenía posibilidades de acceder al mundo laboral. Se puso en marcha un plan de choque para la captación de este sector, basado, en un primer momento, en estrategias de animación socio-cultural., del que formé parte como monitora educacional.

No nos vamos a detener aquí en los pasos que se siguieron para esta campaña de captación y motivación, pero sí afirmaremos que supuso una reflexión, una revisión y una renovación de las programaciones hasta entonces llevadas a cabo en E.A. Este cambio de perspectiva revolucionó la labor de los profesionales del sector que, actualmente continúan con los postulados metodológicos entonces enunciados y que exponemos a continuación:

1. Los grupos de formación han de ser reducidos para facilitar el debate, la oralidad permanente.
2. Los temas del curso han de ser pocos y totalmente próximos a su entorno.
3. Los conceptos han de desarrollarse paso a paso y teniendo en cuenta la experiencia del grupo.
4. Partir de situaciones concretas y reales de la vida.
5. La introducción de un vocabulario nuevo ha de ser profundamente explicado.
6. El profesor ha de ser un animador, un orientador, un guía, fomentando la participación activa del grupo, por lo que sus intervenciones han de ser breves.
7. Es conveniente que existan pequeños intervalos de descanso en el período de clase y que las actividades vayan cambiando con frecuencia.
8. Los éxitos o errores de los alumnos han de analizarse inmediatamente y en su presencia encauzándolos siempre hacia una crítica constructiva.
9. Propiciar que los propios alumnos sean los que saquen conclusiones y sugieran soluciones a cualquier conflicto que se plantee.
10. Más que en ningún otro nivel educativo, la metodología ha de ser individual y personal, pues cada alumno cuenta con una experiencia única y está motivado

por unos problemas concretos.

Ya hemos explicado que en estos alumnos se da una circunstancia añadida: su lengua materna no es el castellano, por lo que es imprescindible, para su perfecta integración, partir del amazige (su lengua materna) y llegar al castellano. Según Ruiz Bikandi (op. cit.), hay que tener en cuenta diez ideas básicas para potenciar esa adquisición de L2 y que citamos aquí textualmente y que están guiadas por la lógica (pág. 75):

1. La adquisición de una L2 se hace posible participando en intercambios comunicativos de calidad —donde la comprensión mutua esté asegurada— y en cantidad suficiente.
2. La importancia de la conversación genuina es indiscutible en la adquisición de la L2. Las programaciones de aula deberían reflejar esa importancia.
3. La comprensión es la base sobre la que se establece la posibilidad de desarrollo lingüístico. Este desarrollo exige paralelamente el habla y la escritura sistemáticas.
4. En el contexto escolar, la lengua del profesor y los intercambios con los otros aprendices son quizá la fuente más importante de *input* y el contexto natural de experimentación del conocimiento lingüístico.
5. Para asegurar una buena comunicación, se debe atender constantemente a lo que el alumno quiere decir, tomándolo como base de lo que se dirá a continuación.
6. Es preciso recoger los temas que proponen los alumnos y asegurarse de proponer aquellos que susciten su interés.
7. Tanto para el desarrollo de la comprensión como del habla, es preciso evitar las pseudoconversaciones, centradas en la forma y no en el interés del contenido.
8. El profesorado de segundas lenguas debe dominar las modificaciones conversacionales: los diferentes modos de controlar la comprensión, las peticiones de aclaración, las repeticiones, las paráfrasis, las extensiones, las descomposiciones y todos los otros tipos de redundancia utilizados en el habla con no nativos, que ayudan a éstos a comprender y producir en la L2.
9. La corrección lingüística del docente condiciona el habla de los aprendices.
10. Que el alumno aprenda a preguntar es clave para que pueda lograr más *input* y comprender mejor el que recibe. Es necesario entrenarle en la formulación de preguntas.

Respecto a los contenidos y actividades siempre han de estar cercanos a su realidad y teniendo presentes ciertos principios básicos como el enfoque comunicativo y el establecimiento de tareas en las que el lenguaje es el sujeto de la propia actividad (Elisabet Areizaga Orube, en Ruiz Bikandi, op. cit.); se siguieron las orientaciones que a continuación se detallan :

1. Para alumnos sin alfabetizar: el método de enseñanza de lectura-escritura no puede ser el mismo que el de sus hijos, ya que se sentirían ridículos y afectaría a su frágil autoestima. El método silábico o el onomatopéyico no les proporcionará

éxitos inmediatos por lo que se desanimarán (acuden a clase con la idea de que el tiempo que han perdido han de compensarlo y restituirlo en breve plazo); es más correcto el empleo de los globales a través de los cuales podrán “leer desde el primer día. Por supuesto, a través de palabras generadoras extraídas de su entorno (palabras significativas, como su propio nombre, u otras igualmente conocidas) que faciliten un aprendizaje rápido pero seguro, ya que estos alumnos demandan urgencia y premura pero sin escatimar en eficacia. En Melilla, se elaboró un material exclusivo con motivo de este Plan de choque que mencionábamos antes, constituido por seis cuadernos de fichas seriadas y en grado de dificultad creciente en el que se enseñaba todas las grafías y fonemas del castellano partiendo de una palabra o núcleo generador (perteneciente a su entorno) que se presentaba al grupo acompañada de un apoyo fotográfico, a partir del cual se trabajaban la relación fonema-grafía-sílaba y, de nuevo, la palabra; esta vez con la posibilidad de formar otras, ya fuera con las sílabas nuevas o con las aprendidas anteriormente con otros núcleos generadores, repasando constantemente lo estudiado para mejor asimilación y acomodación a las estructuras mentales, como sugiere la teoría constructivista que debe hacerse, para realizar un aprendizaje significativo y correcto.

2. Con los alumnos neo-lectores o analfabetos funcionales, se impone un repaso de conocimientos pero con apoyo gráfico de la vida cotidiana; esto es, se trabajan los conceptos de forma globalizada e interdisciplinar a través de formularios, etiquetas, folletos de supermercados, instancias, periódicos, revistas, documentos personales, etc., es decir, distintos textos (según la dimensión de esta palabra para la teoría constructivista), de modo que ellos detecten un aprendizaje práctico e inmediato. Un segundo bloque del material elaborado en Melilla recogía ejemplos de recursos de este tipo en libros que, aunque no supongan la panacea, sí pueden servir a modo de orientación. Sin embargo, no son imprescindibles ya que, como vemos, el material puede suministrarlo la misma realidad cotidiana previo análisis, estudio y trabajo del profesor.

3. Para alumnos de procedencia extranjera se diseñó un programa de estrategias de intervención en el que se contemplaba la alfabetización en una segunda lengua pero siempre enmarcado en los puntos anteriormente expuestos, ya que podíamos encontrar un grupo heterogéneo formado por alumnos sin estudios, con estudios básicos o incluso superiores, pero en su lengua materna; y/o, paralelamente, alumnos con expresión oral aceptable en castellano pero sin ninguna destreza en expresión escrita.

Respecto a la evaluación, se valoraron varios aspectos que detallamos, siguiendo a Lázaro González:

1. Si el grupo destinatario ha desarrollado competencias para contribuir al cambio de su medio.
2. Si el programa ha contribuido y en qué grado a un proyecto global de bienestar social en la comunidad.
3. Si ha actuado dentro de un planteamiento interdisciplinario.
4. Si las experiencias aportadas han sido eficaces.
5. Los recursos empleados.

Es imposible pretender desarrollar aquí la didáctica curricular específica para E.A., pero sí llamar la atención sobre su importancia y la necesidad de implantarla en la formación de los futuros maestros y maestras de nuestras Facultades de Educación y no sólo estudiada desde un punto de vista instrumental, sino también estrategias, técnicas, pautas docentes a seguir para obtener una preparación adecuada y útil en estos aspectos pedagógicos y didácticos. Brindar esta oportunidad puede ser motivador para nuestros alumnos y con ello descubrir una nueva faceta vocacional en la ardua tarea de la enseñanza.

Por otro lado, instar a elaborar materiales de trabajo propios, utilizando como referencia los existentes en el mercado, o, al menos, intentar adaptar los que ya hay al entorno del adulto que asiste a clase con el objetivo de encontrar unos conocimientos prácticos que pueda aplicar a su realidad personal.

Con lo dicho hasta ahora, tenemos ya una idea más clara de cuál es la situación de partida de los alumnos que acceden a la E.A. de Melilla. Sabemos sus peculiaridades idiomáticas, sus características personales y culturales. También conocemos sus expectativas. Y con toda esta información, se llegó a la elaboración de una metodología más acorde que la hasta entonces utilizada, de la cual formé parte y que llegó a resultados muy positivos.

El objetivo principal de este artículo no ha sido más que el de presentar un caso especial en una ciudad particular en la que se puso en práctica una metodología específica con unos materiales diseñados exclusivamente para ello, pero que puede servir de muestra para otras situaciones similares, pues basándonos en los postulados teóricos más actuales y avalados por los estudiosos del tema se

consiguió llegar a una planificación que respondiera a las necesidades formativas de estos alumnos.

Referencias bibliográficas

- Appel, R. y Muysken, P. (1996), *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Baker, C. (1997), *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, Madrid: Cátedra.
- González, L. (1990), "Didácticas especiales en la Educación de Adultos" en Fernández, A. y Puente, J.M.,: *Materiales autodidácticos de formación de formadores de Adultos*, Zaragoza: Fondo de Promoción de Empleo.
- Mesa Franco, M.C. y Sánchez Fernández, S. (1996), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Madrid: CIDE.
- Oliva, P. (1990), *Trabajo 1. Serie: Materiales Didácticos*. Madrid: MEC. Subdirección General de Educación Permanente.
- Oliva, P. (1990), *Melilla. Alfabetizar. Módulo 2*, Madrid: MEC.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.) (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M.T. y Aguirre Martínez, C., (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC.

Mª José Molina García ha participado como educadora en varios planes de alfabetización de adultos en Melilla y ha formado parte de la plantilla del CEPA de Melilla. Durante diez años ha sido maestra como funcionaria de carrera en distintos centros educativos de la ciudad. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada.